

Dr. BIHARI JÓZSEF tanszékvezető főiskolai tanár:

A SZOCIALISTA NEVELÉSLÉLEKTAN NÉHÁNY VITÁS KÉRDÉSÉRŐL

Hazánkban 1950 óta vált különösen időszerűvé a szocialista pedagógia elméletének és gyakorlatának kimunkálása, a régi pedagógia kritikai elemzése, marxista szempontból való értékelése.

E feladatok megvalósításának egyik lényeges tényezője a szocialista neveléslélektan, gyermeklélektan kidolgozása. Sajnos, ilyen irányú művek megjelenését gátolták a kultúrpolitikánkban is elterjedt hibák, a dogmatikus, szemiatizáló szemlélet. Ezért jelentett örömdetes eseményt 1954-ben Vincze Lászlónak és Vincze Flórának a gyermek fejlődését és nevelését tárgyaló műve [1].

Ez az első olyan munka nálunk, amely rendszeresen bírálatban részesíti a burzsoá pedagógiának a gyermek fejlődésére és nevelésére vonatkozó minden alapvető nézetét és ha csak röviden is — a könyv terjedelme bővebb tárgyalásra nem ad lehetőséget —, kifejti a szocialista pedagógia idevonatkozó új elveit.

Különösen figyelemreméltó e mű érdeklődést keltő stílusa, szép magyar nyelve, világnézeti szilárdsága. A könyv elejétől végig leköti az ember figyelmét, könnyű elolvasni és megérteni, hasznos, élvezetes, izgalmas olvasmány. Mindez nem jelenti azt, hogy a szerzők ne törekedtek volna művükben tudományosságra; de bebizonyították, hogy a legexaktabb kérdésekről is lehet helyes magyar nyelven, izesen, élvezhetően írni.

Erről a munkáról írt e sorok írója a Köznevelés 1955. évfolyamában ismertetést, méltatást [2]. Sajnos, a könyvet pedagógiai sajtónkban azóta kevésbé méltányolták, sőt a Pedagógiai Szemle 1955. évfolyamában a budapesti pedagógiai Főiskola pedagógiai tanszékének kollektívája részéről olyan bírálat jelent meg Vinczeék könyvéről, amely több tekintetben helytelen, hibás megvilágításba helyezi azt.

A magam részéről a bírálatához hozzászólást küldtem be a Pedagógiai Szemle szerkesztőségének, amely azonban azt nem közölte, és ezzel elvágta a szocialista gyermeklélektan, neveléslélektan néhány fontos kérdésének nyílt, elvi vitában történő tisztázását.

Ma már világosan látjuk, mennyire helytelen volt a szerkesztőség elutasító álláspontja. Úgy gondolom, megalapozottan írhatta erről Berencz János 1957-ben [3]: „a dogmatizmus és revizionizmus leküzdése szempontjából nagy jelentőségű lett volna, ha a Pedagógiai Szemle szerkesztősége teret ad Vincze László—Vincze Flóra: „A gyermek fejlődésének és nevelésének kérdései” című könyv vitájának továbbfolytatására. A vita hiánya érvet szolgáltatott a szocialista neveléslélektan kompromittálására, olyanféle ferdítésekre, hogy lám, az utóbbi években nem is foglalkoztak egyáltalán az életkori sajátosságokkal, neveléslélektanról stb.” S ez a vád volt az 1956-os ellenforradalom idején a legtöbbet emlegetett vád népi demokráciánk neveléstudományával szemben.

A vitát tehát 1955-ben meggátolta a Pedagógiai Szemle szerkesztősége. Pedig számos olyan értéke van Vinczéék könyvének, számos olyan pontja e művel foglalkozó bírálóknak, amely nem csupán egy konkrét műre vonatkozik, hanem hasznos, általános tanulságul szolgálhat ma is pedagógusaink számára.

Milyen problémákat vet fel és old meg Vincze László és Vincze Flóra könyve?

Az *előszóban* a szerzők a burzsoá gyermeklélektan, pedológia és a burzsoá pedagógiai és lélektani irányok leleplező bírálatát nyújtják. A történelem, a társadalom fejlődésének perspektívájában fejtik ki, hogy mi az, ami a 20. századi, ún. modern, avantgardista pedagógiai irányzatokban újnak, forradalminak látszik, miért reakciók ezek az irányzatok; a munkásiskola-irányzat, a freudista lélektan stb.; miben különbözik a korbácsos, klerikális pedagógia és az avantgardista pedagógia egymástól stb. Bemutatják az egyes lélektani és pedagógiai iskolák kísérleti módszereit is, és bár ezek reakciós lényegét elemzik, hangsúlyozzák, hogy az egyes iskolák és szerzők között nagyon sok, sokszor lényeges különbség van, az általánosítás csak az alapvető lényegre vonatkozik. A burzsoá gyermeklélektani, pedagógiai lélektani irányzatok reakciós lényegét akkor lehet érzékelni, ha az egyes iskolák jelentkezésének történeti pillanatát, társadalmi funkcióját szemügyre vesszük. Vagyis: ha nemcsak az egyes problémákat, de az egyes irányzatokat is történelmi, társadalmi összefüggésükben tárgyaljuk.

A *bevezetésben* a szerzők a gyermek fejlődésének egyes fázisait határozzák meg, a közismert fejlődési szakaszoknak megfelelően lefektetik a könyv szerkezetének további kereteit. Megállapítják, hogy mit jelentenek a fejlődési szakaszok a normális átlaggyermek esetében.

A *csecsemőkor* című fejezetben a következő problémákat elemzik a szerzők: a testi állapot, az érzékszervek fejlődése, az érzékszervek differenciálódása, az első mozgások értékelése, a nevelés és fejlődés dialektikus összefüggésének kérdése (idevonatkozóan leleplezik a burzsoá pedagógia biológista álláspontját, amely szerint már a csecsemőkor mozgások alapján intelligens és buta csecsemők különböztethetők meg).

A csecsemő érzelmi életéről, majd a szobatisztaságra nevelésről szólnak a szerzők. Ezzel kapcsolatban kifejtik a csecsemőgondozás egyik legfontosabb szabályát: a külső sztereotípiának megvalósítását a csecsemő napirendjében.

A *kisgyermekkor és óvodáskor* című fejezetben Árkin szovjet professzor munkájára támaszkodva, a kisgyermekkor három nagy erőforrásáról: a mozgásvágyról, az érzelmi telítettségéről és a szertelen fantáziáról szól a könyv. Az erőforrások szervezése, nevelése kapcsán bírálják a hibás nevelési eljárásokat, megjelölik a helyes utat.

E részben olvashatunk a játékról, a szülők viszonyáról a gyermek játékaihoz, a játék szerepéről az óvodai nevelésben.

Az érzelmek nevelésénél vetődik fel a vallásos nevelés bírálat a gyermek érzelmi életére vonatkozóan. Felvetődik a dacosság, negatívizmus leküzdése és az engedelmisségre nevelés. Bemutatja a könyv, hogyan lesz a gyermek a helytelen nevelés következtében hazuggá, képmutatóvá, dacossá. A szerzők elutasítják a polgári gyermeklélektan biológista álláspontját, mely a gyermek életében szükségszerűen bekövetkező „dac-korszak”-ról szól.

Érdemes itt megjegyezni, hogy a polgári gyermeklélektan és pedagógia „kríziselméletét” NOWOGRODZKI lengyel pedagógus is — Vinczééktől teljesen függetlenül — egészen hasonlóan bírálja: a lengyel pedagógus szerint az egyes életkorokban mutakozó ún. krízisek korántsem kikerülhetetlenek. Ezeket arra lehet visszavezetni, hogy a gyermeket az új követelményekre nem készítették elő, és a többékevésbé megerősített dinamikus sztereotípiákban az esetekben erőszakosan változtatták meg [4].

E fejezetben írnak a szerzők a gyermek nyelvének fejlődéséről, újszerűen magyarázzák, hogy az „Én” személyes névmás miért jelenik meg későn a gyermek beszédében.

Vinczéékhez teljesen hasonlóan foglal állást a személyes névmás késői megjelenésének okairól az előbb említett NOWOGRODZKI lengyel pedagógus is. Sze-

rinte ez azért következik be viszonylag későn, mert a gyermek sokára kerül abba a helyzetbe, hogy magát a könyezettől elhatárolja. (I. m. 48. lap.)

A nyelvi és értelmi fejlődés dialektikus összefüggése, a gyermek kérdéseire adandó válaszok fontossága kerül ezután megvilágításra. Olvashatunk ugyanakkor a gyermek elnémitásának káros következményeiről is.

A gyermek érzelmei is taníthatók, minden gyermek differenciált érzelmi életre nevelhető, írják a szerzők.

A gyermek képzeletéről szólva szembeállítják egymással a különböző gyermeklélektani szerzők egymással ellentmondó álláspontjait. Cáfolják azt, hogy a gyermek szemlélete, képzelete szükségszerűen *mágikus*, *animista*. Idevágó fejtegetéseikkel alapjaiban támadják a polgári gyermeklélektant.

Meggyőző adatokkal bizonyítják, hogy a gyermekek a felnőttektől tanulják meg a mágikus-animista gondolkodást. Az efféle szemlélet a gyermek tapasztalatainak szűk körével, primitív voltával magyarázható.

NOWOGRODZKI az ún. mágikus gondolkodást a tárgyi tudás hiányából fakadónak tartja, ezzel teljes mértékben megerősíti a könyv idevonatkozó álláspontját. (I. m. 79. lap.)

Eszmeileg-világnézetileg nagy jelentőségű, hogy a könyv leleplezi a vallás, az egyházi iskolák szerepét abban, hogy a gyermekeket és felnőtteket egyaránt misztikus, mágikus, animista világképben akarják megtartani, a természettudományos világkép helyett.

Elutasítják a szerzők a polgári lélektan felfogását, mely szerint az ontogenetikus fejlődésben ugyanúgy szükségszerű volna a mágikus animista fázis megjelenése, mint ahogy szükségszerű a filogenetikus fejlődésben az ilyen jellegű gondolkodás időszaka. A szerzők rámutatnak arra, hogy a filogenetikus fejlődés folyamán a mágikus világképet a primitív törzs „tudósai” alakítják ki, és ezektől tanulják el az ilyen világszemléletet a primitív törzs tagjai; a mágusok, a sámánok azonban természetesen csak ezt a primitív mágikus magyarázatát adhatják a világnak, mert a társadalmi fejlődésnek azon a fokán, amelyen ezek a törzsek élnek, elképzelhetetlen más világmagyarázat. A 20. század emberének mágikus-animista világmagyarázata — gyermeki fokon sem természetes, hanem az egyházzal szövetséges burzsoá állam érdeke. A természettudományosan gondolkozó felnőttek is primitív világmagyarázatot adnak a gyermekeknek. A gyermek mágikus-animista gondolkozásáról terjesztett reakciós elméletek leleplezése ennek a fejezetnek a legértékesebb része.

Az iskoláskorról szóló részben a korszak általános jellemzése után a legidősebb pedagógiai problémák, iskolapolitikai és didaktikai kérdések kerülnek elemzésre: a politechnikai oktatás, a szemléltetés, az elmélet és gyakorlat összefüggése, a tanulás módszerei stb.

Majd ilyen lélektani kérdések merülnek fel: a figyelem, a figyelmetlen gyermek problémája, a „butaság”, a tekintély, az érzelmek ambivalenciája, a pozitív és negatív érzelmek, a siker stb. Mindezeket a kérdéseket általában új, eredeti megvilágításba helyezik a szerzők.

Tisztázzák a szerzők a „játékos tanítás” kérdését, bírálják a figyelemvizsgálatok helytelen módszereit, leleplezik ezek társadalmi-osztályjellegét.

A gyermeklélektan hamis tanításait leplezik le azzal, hogy a gyermeki hazugság, az önzés, a gyermeki lopás problémáját társadalmi összefüggésükben fejtegetik.

A könyvnek ez a fejezete szól még a következő tipikusan iskolai, pedagógiai kérdésekről is: az osztályozás, a házi feladat, a tantervi maximalizmus és minimalizmus kérdése, az anyagi és formális képzés problémája. Az iskolás gyermek nevelésének döntő kérdését érintik, amikor arról szólnak, hogy a külső sztereotípiák, hogy alakul át dinamikus sztereotípiává ebben a korban, és hogy milyen fontos a dinamikus sztereotípiák kialakítása az iskolás korban.

Makarenko szellemében szólnak a szerzők a tekintély és a tradíció jelentőségéről, majd a szokások és jellem összefüggésének tárgyalása kapcsán a jellemnevelés kérdését tárgyalják a szovjet pedagógia és lélektan eredményeinek alapján.

Ezen a ponton tisztázzák a szerzők az egyéni és nemzeti jellem kérdését, leszámolva a fasiszta fajelmélet hamis tanításaival. Nagy jelentőségű ennek a fejezetnek az a része, amely az avantgárdista pedagógia „konfliktus-mentes” pedagógiai álláspontjával szemben a szocialista pedagógia álláspontját szögezi le. Ennek a kérdés-

nek a kifejtése is azon fontos kérdések közé tartozik, amelyek ebben a könyvben először jelennek meg világosan, egyértelműen, követhetően a magyar marxista pedagógiai irodalomban.

A konfliktus kapcsán van szó a jutalmazás és büntetés kérdéséről, a szó nevelő hatásáról, a példa nevelő erejéről stb. A szerzők hangsúlyozzák az eredményes tanítói munka fontosságát. Minden fegyelem alapja: az eredményes munka.

A könyv befejező része a *pubertáskor* problémáival, elsősorban a sexualitás kérdésével foglalkozik. Erre vonatkozó gondolataikat is polemikus formában fejtik ki a szerzők előszavuknak megfelelően, ahol hangsúlyozzák, hogy munkájuk „elsősorban vitairat és nem vádirat”.

Vitatkoznak a teológiai és a „modern” burzsoá elméletekkel. Rámutatnak arra, hogy milyen veszélyes a pedagógiai vizsgálódás határait akár a vallás, akár a sexualitás területére korlátozni és olyan jelszavakat hirdetni, hogy a nevelés egyenlő a valláserkölcsi neveléssel, vagy: a nevelés egyenlő a sexuális neveléssel. Mindkét tendencia csak arra jó, hogy a nevelésről mint társadalmi problémáról ne kelljen beszélni. Elsősorban Sch. Bühlerrel vitatkoznak ebben a fejezetben a szerzők, aki ti. a gyermeki naplók alapján elemezte a serdülőkor lelki életét. Bühler eredményeinek elutasítása, a sexuális probléma és az egyház érdekeinek egymás mellé állítása adja a munka befejező sorait.

Említettem az előbbieket folyamán, hogy a rövid terjedelem miatt a szerzők nem fejthették ki mindenütt teljes részletességgel a szocialista pedagógia elveit. Azáltal azonban, hogy az egyes problémákról mindig abban a fejlődési fázisban szólnak, amelyben az illető probléma a leglényegesebb, elérték azt, hogy aránylag rövid terjedelemben is minden fontosabb problémát felvethettek, több-kevesebb részletességgel kifejthettek és ismétlésekbe nem bocsátkoznak.

Az ismertetett mű nagy értéke, hogy tudományos pedagógiai szemléletet nyújt, marxista pedagógiai gondolkodásra nevel. Nemcsak leleplez, de irányt is mutat. A leleplezésnél pedig, nagyon helyesen, elsősorban a hazai talajon nőtt dudvák kiirtására vállalkozik, mert hiszen a széles tömegek a magyar szerzők közvetítésében ismerik leginkább a téves, reakciós nevelési elméleteket.

Pedagógiai világnézetre nevelnek a szerzők azzal is, ahogyan a problémákat felvetik, kibontják és a problémák reakciós kezelésmódjának társadalmi következményeit, politikai összefüggéseit kibogozzák. E módszerüket kitűnően illusztrálják azok a sorok, amelyek a mese és a fantázia problémáival foglalkoznak.

* * *

Amint e vázlatos, csupán a könyv leglényegesebb állításaira kiterjedő ismertetésből is látszik — Vinczéék műve nagyon fontos problémákat vet fel és old meg.

Ezért érdemes megnézni, hogyan foglaltak vele kapcsolatban állást bírálói 1955-ben.

A következőkben csupán a bírált mű és a bírálók néhány leglényegesebb megjegyzésére szorítkozom azért, hogy termékeny vita alakulhasson ki.

Mellőzöm ezért az olyan pontokat, amelyekről meddő vagy fölösleges lenne vitatkozni. Mi értelme volna például vitatkozni arról, hogy Vinczéék megsértették-e az idősebb magyar pedagógus nemzedék önértetét, hiszen könyvük bevezetőjében ezt írják: „Munkánk elsősorban vitairat és nem vádirat. De vádirat is. Vádirat, de nem a „rossz szülők”, „rossz pedagógusok” ellen, mégcsak nem is a reakciós gondolatokat terjesztő szerzők és irányok ellen, hanem az ellen a *társadalom* ellen, amelyben a rossz szülő, a rossz pedagógus, a reakciós ideológiák és azok képviselői megjelennek.”

Ezután, a talán túlzottan is felmentő nyilatkozat után Vinczééket azzal illetni, hogy sértik a régi becsületes magyar pedagógusok önért-

tét — fölösleges és túlzott aggályoskodás; vitatkozni mindenesetre fölösleges volna róla. Ugyanígy fölösleges volna vitatni a szerzőknek a Szovjetunióhoz, a szovjet pedagógiához és a pavlovi nervizmushoz való viszonyát. Egy olyan könyvvel szemben, mely a bíráló szavai szerint „harcos, pártos szándékkal”, az „átélés” és „szenvedély” „írói magaslatán” teljesen a szovjet pedagógiára, elsősorban Makarenkóra támaszkodva nyújtja az anyagot, amely először kísérli meg irodalmunkban a nervizmus tanításait egy egész pedagógiai munkán keresztül szervesen alkalmazni, egy ilyen könyvvel szemben kételyeket ébreszteni abban a tekintetben, hogy vajon jó szolgálatot tesz-e a Szovjetunióknak és a nervizmusnak — érthetetlen — és ezért fölösleges volna erről is vitatkozni.

Térjünk rá a félreértések elemzésére:

1. A bírálók a tanulmány koncepcióját, szerkezeti felépítését szét-
esőnek, áttekinthetetlennek tartják.

Idevonatkozóan Vinczéék könyvük 24. oldalán a következőket írják: „Minthogy mi nem lélektani, hanem pedagógiai kérdéseket kívánunk felvetni és tárgyalni a gyermek fejlődésének egyes fázisai kapcsán... Arkin professzor felosztásához igazodva, a könnyebb áttekinthetőség kedvéért is, az emberi fejlődésnek I. korszakát a következő négy fázisra tagoljuk:

1. csecsemőkor (1 éves korig);
2. kisgyermek- és óvodáskor (3, illetve 6 éves korig);
3. iskoláskor (6—14, illetve 18 éves korig);
4. ifjúkor (18—25 éves korig)."

Ez a felosztás adja a könyv szilárd szerkezeti beosztását, felépítését, fejezeteit. Ezen belül, az egyes fejezeteken belül a koncepció úgy érvényesül, amint azt a szerzők a 24. lapon a továbbiakban kifejtik:

„A legtöbb pedagógiai probléma a fejlődés bármely fázisában felvethető. Mi abban a fázisban tárgyaljuk az egyes kérdéseket, amelyekben az illető kérdés döntő jelentőségű...”

Az Arkintól kölcsönzött felosztást, mint szerkezetet, a bírálók nem kifogásolják, de az ezen a felosztáson belül érvényesülő megoldást antimarxistának bélyegzik azzal, hogy a tárgyalási mód „nem más szabad képzettársításnál”, illetve azt állítják, hogy ez a tárgyalási mód „a marxista neveléstudományi szemléletmód alapvető félreértéséből fakad és a pedagógiai biologizmus vizeire” viszi a szerzőket.

Ha az Arkin professzortól kölcsönvett és egyébként is szokásos felosztási mód nem antimarxista, nem kifogásolható, nem viszi a biologizmus vizeire, *eleve*, akkor miért ellenkezik a marxista szemlélettel az, hogy a pedagógiai kérdéseket az egyes fejlődési fázisokon belül vetik fel a szerzők abban a rendben, ahogy azt a bevezetőjükben, a 24. lapon kifejtik, vagyis „döntő jelentőségük” szerint.

A könyv címe, a könyv tárgya, a bevezetésben kifejtett szerkezeti szempontoknak megfelelően természetes, hogy a szerzők a csecsemőkorral kezdik a pedagógiai kérdések felvetését. Felvetik a korszak fejlődési és nevelési problémáinak során: a testi állapot, az érzékszervek, az alkalmazkodás, az érzékszervek differenciálódása, a tapintás, a látás, a hallás,

a mozgások, a tájékozódás, a táplálás, az alvás, a szobatisztaság, a külső sztereotípiák kérdéseit. Megállapítják a könyv szerzői, hogy mindezek a kérdések elsősorban a testi nevelés kérdései, de „helytelenül és mereven szemléli a csecsemőnevelés kérdéseit az — írják a szerzők — aki ezekben a kérdésekben csak a testi nevelés kérdéseit látja”. Hiszen például a csecsemő külső sztereotíp életrendjének megteremtésével ugyanúgy szolgáljuk a csecsemő szellemi, mint testi fejlődését. Hogy a kommunista nevelés célját, a sokoldalúan képzett ember kialakítását elérhessük, megvalósíthassuk, éppen a felsorolt főfeladatokat kell megoldanunk, mert a további fejlődés szempontjából éppen ezek döntő jelentőségűek.

Az, hogy a szerzők a félelem, a sírás, az avantgárdista csecsemőgondozás problémáját is felvetik ezen a fejezeten belül, az a felvetődő döntő jelentőségű problémák logikus menete folytán és nem szabad asszociációs úton történik, mint ahogy ott sem szabad asszociációs módszerrel dolgoznak a szerzők, ahol ezt a vádat a bíráló 46 oldalról vett egymásután következő lapszéli címszavak felsorolásával kívánja alátámasztani, de — nem tudjuk, miért — elfelejti közölni, hogy a *negyvenhat oldalon* itt is, ott is üres, levegős sorok jelzik az egyes témakomplexumok lezárulását és az új témakomplexum kezdetét. Ha ezt a nyomdatechnikai tényt nem mulasztotta volna el a bíráló megemlíteni (akár csak zárójelben is!), akkor mindjárt kevésbé látszott volna a címszavak végnélküli felsorolása „szabad képzettársításnak”.

Még súlyosabb az a vád, hogy a könyv szerkezete a marxista szemlélet alapvető félreértéséből adódik és a biológizmus vizeire viszi a szerzőket. A szerzők szemlélete csak akkor volna antimarxistának bélyegezhető, csak akkor eveznének a szerzők a pedagógiai biológizmus vizeire, ha például a csecsemőkornál tárgyalt testi neveléssel kapcsolatos főfeladatokat jellegükben, tartalmukban, céljukban *társadalmi meghatározottságuktól függetlenül fejtették volna ki*.

Ezzel szemben a könyv szerzői a 28. lapon a következőket írják: „A csecsemő számára is a társadalmi tényezők határozzák meg a külvilág jellegét. Van-e megfelelő fekhelye a csecsemőnek? Tiszta, világos, egészséges, jólétező-e a szoba? Milyen a csecsemő ellátása? ... Hangsúlyoznunk kell, hogy nemcsak a tárgyi feltételeket, nemcsak a csecsemő anyagi ellátását, hanem környezetének érzelmi állapotát is társadalmi tényezők határozzák meg és így a gyermeknek nemcsak testi, hanem egész érzelmi, szellemi fejlődése is a társadalom kérdéseivel függ össze.”

„A történelem folyamán a szocialista társadalom igyekszik gondoskodni először minden újszülött számára megfelelő környezetről: munkás, harmónikus életet élő családról és megfelelő csecsemőotthonokról.”

Vagy talán akkor hajóznak a biológizmus vizeire a szerzők, amikor a 34. oldalon *expressis verbis* kimondják azt is, hogy „nem a biológiai, hanem pedagógiai, társadalmi probléma a döntő abban, hogy *mikor* és *hogyan* fog tájékozódni a gyermek a rajta kívüli világban”?

2. Félreértésre ad okot a bíráló szerint a könyv szerzőinek az a megállapítása, hogy „minden életkorban más a nevelés eszköze és módszere”, s ezzel kapcsolatban a bíráló kijelenti, hogy a szerzők és a pragmatista Dewey egy húron pendülnek, s azt állítja, hogy, mind a nevelés, mind az oktatás módszerei lényegében minden életkorban

azonosak, egyik-másik azonban éppen az életkori sajátosságok következtében nagyobb szerephez jut", sőt, a bírálók hozzáteszik megjegyzéseikhez: „dominánssá válik”.

Miben különbözik Vinczéék és a bírálók megállapítása egymástól?

Mindkettő Kairovra támaszkodik azzal a különbséggel, hogy a bírálók félreértve Kairovot, helytelen álláspontot szögeznek le, Vinczéék pedig pontosan fogalmazznak. Kairov ugyanis azt mondja:

„A gyermekek lelki sajátosságainál fogva minden életkorban az erkölcsi nevelés egy-egy oldala jut túlsúlyra, és ezért az ennek megfelelő módszernek kell a vezető szerepet játszania a többi kísérő módszerrel szemben.”

(Kairov: *Pedagógia*, 3. kiad. 259. lap) miután már általában is leszögezte, hogy „Az erkölcsi nevelés tartalma és módszerei nem lehetnek azonosak az alsó-, közép- és felsőfokú iskolás gyermekekkel folytatott munkában” (uo. 257. lap). Ugyanezt a tételt a tanítással kapcsolatban pedig a következőképpen fogalmazza meg Kairov:

„A módszer megválasztásánál és alkalmazásánál a tanítónak a tanulók életkorával is számolni kell. Így például az alsó osztályok tanulói számára nem alkalmas az olyan módszer, amely tőlük a tanító magyarázatának hosszadalmas hallgatását kívánja.” (Uo. 175. lap.)

Mindebből megállapíthatjuk, hogy mikor Vinczéék azt mondják, hogy minden korban más a nevelés eszköze és módszere, akkor Kairovval pendülnek egy húron és Dewey-val, aki a módszert a sajátos gyermeki természet törvényéhez kívánja alkalmazni, de kiderül az is, hogy a bírálók, akik előbb a nevelés főfeladatait azonosították a „lényegében” azonos módszerekkel, most az *életkori sajátosságokat* azonosítják a *sajátos gyermeki természettel*; csak így magyarázható meg az, hogy Vinczééknek azt a helyes, egyébként immár közhelyszerű követelését, hogy a módszernek alkalmazkodnia kell a gyermek életkori sajátosságaihoz, egy kalap alá veszik Dewey és általában a gyermekközpontú pedagógia álláspontjával, amely ellen Vinczéék szívós következetességgel harcolnak.

Félreértés ne essék: a fentiekben nem azért és úgy hivatkoztam Kairovra, mint a szocialista pedagógia csálthatatlan tekintélyére. Az idézés és a szövegek összehasonlítása csupán azért vált szükségessé, hogy kimutassam: Vinczéék álláspontjának semmi köze DEWEY-hez, nézeteik tudományosan megokoltak, megfelelnek a szocialista pedagógia, többek közt például Kairov álláspontjának is.

3. A bírálók a könyv főhibájának említik, hogy a szerzők „nem látják, vagy legalább is nem említik meg a *módszer társadalmi meghatározottságát*”.

E pontatlan fogalmazásból nem világos, hogy ez a kifogás Vinczéék *könyvének módszerét* érinti-e, vagy azt is jelenti, hogy Vinczéék általában nem látják a nevelés módszerének társadalmi meghatározottságát.

Nézzük meg a kétféle értelmezésnek megfelelően a kifogást:

A bírálók szerint akkor lett volna marxista szempontból helyes a szerzők módszere, ha anyagukat a testi-értelmi-erkölcsi-politechnikai-

esztétikai nevelés körén belül csoportosították volna. Vagy: ha „a nevelés felépítmény-jellegét állandóan szem előtt tartva” tárgyalnák „a gyermek nevelésének célját, tartalmát, elveit, módszerét és szervezeti formáit”.

A marxizmus—leninizmus szerint a módszer a tárgyban tétélezett. A bírálók által ajánlott „módszer” a módszer iskolás, sematikus felfogását mutatja. Amint nem válik módszeresen jól felépítetté a bírálat azáltal, hogy a), b), c), d) pontokat tüntet fel és I., II., III., IV., V. fejezetre tagolja mondanivalóját, hanem csak sematikus felépítést ad az egyébként teljesen összefüggéstelen megjegyzések sorozatának, ugyanúgy nem lett volna módszeresen felépített Vinczéék könyve attól, hogyha a bírálók által követelt felosztás mentén haladtak volna anyaguk tárgyalásában; a könyv ettől csak sematikus felépítésűvé vált volna, s olyan zavar, zűrzavar, fölösleges ismétlések álltak volna elő, amelyek a könyvet megduzzasztották volna, de egyben áttekinthetetlenné is tették volna.

A bírálók Kairov tankönyvének felépítését ajánlják tulajdonképpen, és nem veszik észre, hogy Kairov könyve: az oktatás és nevelés tudományos rendszerének kifejtését tartalmazza. A Vinczéék könyve pedig a gyermek fejlődésének és nevelésének kérdéseit veti fel.

Egyébként a módszertani sematizmus kérdésének felvetése ebből az alkalomból igen fontosnak látszik, mert többek között a sematizmus, a csak a kész sémákban való gondolkodás is oka neveléstudományunk elmaradottságának.

A módszertani sematizmus elleni harc érdekében hadd álljon itt Fogarasi Béla „Logika” című munkájának egyik szakasza:

„A módszer iskolás felfogása abban áll, hogy a módszer szabályok gyűjteménye, amelyek a tudás minden ágában változatlanul alkalmazhatók és alkalmazandók és amelyeknek betartása biztosítja a helyes eredményt. E hamis felfogás következménye az volt, hogy a módszertan szabályok gyűjteményévé vált és a tényleges kutatás helyett tág teret adott a szellemtelen pedantériának arra, hogy fontoskodó módon azzal foglalkozzék: hogyan kell kutatni?”

A módszernek feltüntetett sematizmus elleni harc érdekében fontosnak tartjuk idézni Fogarasi fejtegetéséhez fűzött lábjegyzetet is:

„A módszernek azt az iskolás felfogását mutatja be görbe tükörben Galiani XVIII. századbeli író állatmeséje. A kakuk művészi versenyre hívta ki a fülemilét. Bírónak a szamarat kérték fel. A fülemile csillogtatni kezdte káprázatos művészetét, míg a szamár leintette. Erre a kakuk elkezdte monoton dalát: kakuk, kakuk, kakuk. A szamár látható élvezettel hallgatta, majd a következő ítéletet hozta: Fülemile, neked több fantáziád van, de a kakuk módszeresebb. És én a módszer híve vagyok.”

Lehet azonban, a bírálók megjegyzése arra vonatkozik, hogy Vinczéék *általában* nem látják az egyes pedagógiai kérdések társadalmi meghatározottságát.

Ha a megjegyzés így értelmezendő, akkor azt kell mondanunk, hogy értetlenül állunk előtte, mert egyetlen olyan példát nem tud a bíráló a könyvből előkaparni, amely azt igazolná, hogy a szerzők a biológiából,

pszichológiából és nem társadalmi meghatározottságukból vezetnék le a problémák magyarázatát. Vinczéék könyvének minden oldala bő példatár megjegyzésünk alátámasztására, csak a bírálók nem ismerték fel, nem vették észre, hogy a könyv milyen mély összefüggésekben tárgyalja a gyermek nevelésének tartalmát, szervezeti formáit és módszereit.

4. A bírálók a könyv említett „hiányosságainak alapvető okát” abban látják, hogy a szerzők a pedagógia, az élettan és lélektan tárgyát nem határolják el egymástól, s ezért „az egyes tudományszakok aspektusai nem kívánatos mértékben keverednek” a fejtegetéseik során.

Igaz ugyan, hogy az egyes tudományszakoknak és így különösen a biológiának, pszichológiának és pedagógiának a közös vonások mellett megvannak a maguk különleges sajátosságai, amelyek megkülönböztetik őket egymástól, de egy bizonyos vonatkozásban azonosak. A szerzők az említett három tudományszaknak az azonosságát hangsúlyozzák, amikor azt állítják, hogy „mindháromnak tárgya: az ember”.

Természetesen az azonossági elv alkalmazhatóságát minden egyes területen, minden egyes összefüggésben külön kell megállapítani. Ennek a tudományos követelménynek a könyv szerzői mindenkor eleget tesznek, amikor a problémák konkrét felvetése során a biológia, a pavlovi fiziológia és a materialista lélektan szempontjait a felvetett problémákkal összefüggésben külön-külön ismertetik. A marxista neveléstudomány egyenesen megköveteli, hogy pedagógiai problémák tárgyalásakor a biológia és pszichológia aspektusai a pedagógiaiakkal „keveredjenek”, persze nem abból a célból, hogy a biológiából, vagy a pszichológiából egyenes következtetéseket vonjunk le a nevelés eszközeire, módszereire stb. vonatkozóan, hanem azért, hogy nevelési eszközeinket, módszereinket e tudományok segítségével hatékonyabbakká, hibamentesebbé tegyünk.

Ki kell mondani, s éppen a bírált könyv alapján juthatunk el arra a meggyőződésre, hogy bármennyire döntő is a nevelő politikai hitvallása, *biológiai, fiziológiai, lélektani ismeretek nélkül nincs tudományos marxista neveléstudomány és gyakorlat*, már csak azért sem, mert *a marxista pedagógia tételei sohasem kerülhetnek ellentétbe e tudományok alapelveivel*.

Az aspektusok „keveredését” tehát a bírálattal ellentétben a szerzők eredeti és figyelemre méltó, helyes módszerének kell tekinteni, s hogy a bírálók az aspektusok keveredésének kívánatos voltát nem ismerték fel, sőt kifogás tárgyává tették, az csak az ők módszerre vonatkozó iskolás, szemantikusan felfogásukat mutatja.

5. A bírálók szerint a könyv szerzői „felületesen vezetnek be új fogalmakat, melyek a laikusok előtt a könyvekben kellő kifejtést nem nyernek”. Így például szerintük a könyv szerzői az avantgárdizmus lényegének kifejtése során nem tették nyilvánvalóvá ennek a pedagógiai irányzatnak társadalmi gyökerét és az osztályharcban betöltött szerepét.

Ezzel szemben tény, hogy az avantgárdizmus reakciós lényegének kifejtéséhez és bizonyításához a hazai pedagógiai irodalomban bővebb és a lényegét jobban feltáró tanulmány nem jelent meg. Révai Józsefnek

a bírálók által idézett szavai megadták a kérdés tárgyalásának néhány fontos szempontját, de a neveléstudományban Vinczéék mutattak rá nálunk először arra, hogy nemcsak a különböző „modern” burzsoá pedagógiai irányzatok függnek össze társadalmi funkciójukban, tehát reakciós lényegükben egymással, hanem a „modern” avantgárdista és konzervatív irányzatok is. Éppen ezért tekinthető a könyvnek ez a része is értékesnek.

A könyv egyik-másik részével szemben talán valóban felhozható az a kifogás, hogy a szerzők — ha nem is felületesen —, de túl röviden szólnak egyik-másik kérdésről; az avantgárdizmusra vonatkozó fejtegetéseik kimerítik a tárgyat. Miután hosszan tárgyalják az avantgárdista pedagógia „szembenállását” a konzervatív klerikális pedagógiával és fejtegetéseikben összefoglalják az egész avantgárdista pedagógia reakciós lényegét, iskolaellenességét, fejlődés és haladásellenességét, rámutatnak arra, hogy ez az irányzat és legleleplezőbb jelszava „az iskola ne tanítson, hanem neveljen” — akkor röppent fel, amikor az iskolában a munkásmozgalom nyomására egyre több nem burzsoá gyermeket is kénytelenek voltak beengedni. Oldalakon keresztül elemzik a szerzők az avantgárdista pedagógia legreakciósabb irányzatát, a pedológiát és a burzsoá gyermeklélektant, 21 lapon keresztül közölnek a szerzők ismereteket az avantgárdista irányok módszereiről, eljárásairól, feltárják mindezek reakciós lényegét és egyúttal bő szemelvényeket is adnak a hazai avantgárdizmus képviselőinek műveiből.

Megállapíthatjuk tehát, hogy nem a könyv szerzői voltak felületesek, nem ők jártak el hanyagul, hanem a bíráló felületes, hiszen önmagával is ellentmondásba kerül, amikor megállapítja, hogy „a szerzők könyvük egész terjedelmében — s meg kell adni, nem sikertelenül — vitáznak az avantgárdista pedagógiával”.

Ugyancsak felületesen tárgyalják a szerzők — a bíráló szerint — a dinamikus sztereotípiá fogalmát is. A szerzők azonban nemcsak a 146. lapról idézett lábjegyzetet írták a fogalomról — amint azt a bíráló állítja — hanem ugyanazon a lapon „a külső sztereotípiá”, „a napirend”, „a dinamikus sztereotípiá” vezérszavak alatt a tudományos ismeretterjesztő munka nyelvén félreértésmentesen megmagyarázzák e kifejezések tartalmát. Csak ezt is el kell olvasni.

A „felületesen” kezelt kérdések között említi a bíráló a korrelatív fejlődés kérdéséről szóló részt is. Azt állítja, hogy a szerzők ugyan megmondják, hogy a pedagógusok és szülők nem egyszer súlyosan vétnek e törvény ellen, de nem adnak útmutatást arra nézve, mit tegyenek, hogy ne vétsenek. Ez igaz! Receptszerű útmutatást a szerzők sohasem adnak, de helyes nevelői magatartásra nevelnek ezen a lapon is (31. lap) és nem egy helyen, ahol konkrét kérdések kapcsán, mint például a szobatisztaság, a tantermi ültetés, a napirend stb., stb. kérdésénél, tulajdonképpen szintén a korrelatív fejlődés törvényeinek szem előtt tartásáról van szó.

Hasonlóképpen azt állítja a bíráló, hogy a szerzők — többek között — hallgatnak arról is, *hogyan* kell a tanítást vonzóvá tenni. Ezzel a megjegyzéssel azért nem foglalkozunk, mert a bíráló bevezető dicsérő szavai között, mint egyik legjobb részt (105. 106. lap) emeli ki a könyvből a tanítás vonzóvá tételéről szóló szakaszt.

Vagyis: nem a könyv szerzői járnak el hanyagul és felületesen az egyes kérdések tárgyalásakor, hanem a bíráló. A szerzők a tudományos

munka alapvető követelményeiről nem feledkeztek meg: az új fogalmakat megfelelően tisztázták, a felvetett kérdésekre olyan feleleteket adnak, amelyek a pedagógust és a szülőt a helyes szemléletre nevelik.

6. A III. jelzésű fejezetben a bíráló „tárgyi tévedéseket” tár fel. Tárgyi tévedéseket mond, holott arról van szó, hogy a könyv egynéhány gondolatát félremagyarázza.

A könyv 48. oldalán például szó esik a tiltásról. A bíráló ezzel kapcsolatban kifogásolja, hogy a szerzők csak a tiltás ártalmas voltát emelik ki és nem foglalkoznak a tiltás szükségességével.

Hol itt a félremagyarázás? A bíráló éppen csak egy szót hagy el a szerzők fejtegetéséből és ezzel meghamisítja álláspontjukat. Vinczéék ugyanis az örökös tiltások veszélyességére és az ezekből keletkező nevelési hibákra mutatnak rá. A bíráló beállítása úgy tünteti fel a dolgot, mintha a szerzők azt tanácsolnák a szülőknek, hogy engedjék szabadjárá gyermekeiket, holott a könyv minden részlete arra utal, hogyan lehet a gyermeket „örökös” tiltások nélkül fegyelmeztetni (a külső sztereotípiák, a vonzó tanítás, a helyesen irányított játék, a dinamikus sztereotípiák kialakítása stb., stb.).

Tárgyi tévedésnek minősíti a bíráló a szerzőknek a figyelem kérdésében tett egyik megállapítását. Azt állítja, hogy a tanulmány szerzői az okot az okozattal cserélik fel, amikor a 102., 103. lap lábjegyzetében azt írják, hogy a nagyagy optimális ingerlékenységű góca (a bíráló ugyan „optimális gócról” beszél, ilyen nincs!) határozza meg, hogy egyszerre csak egy bizonyos dologra tudunk figyelni. A bíráló szerint ugyanis a figyelmet kiváltó ingerek nyomán jön létre az optimális (ingerlékenységű) góc.

A bíráló azonban megfedkezik arról, hogy ha már egyszer létrejött az agykéregben az optimális ingerlékenységű góc, akkor nyilván ez már oka annak, hogy egy bizonyos dologra egyszerre élesen tudjunk figyelni. Az ok és okozat sem a lélektanban, sem a fiziológiában nem merev fogalmak, mert ami egy bizonyos esetben ok vagy okozat, a következőben szerepet cserélhet.

A félremagyarázás egyik formája a bírálóban az, hogy összefüggésből kiragadva kritizál. Például helyteleníti a könyv szerzőinek az osztályozás kérdésében elfoglalt álláspontját, mert nem látja a dolog lényegét, azt ti., hogy a szerzők az osztályozás kérdését a pedagógus tanítási munkájának, e munka minőségének, az egyes tanulók és az egész osztállyal való kapcsolatában vizsgálják. Ezért merülhet fel az avantgárdizmus és liberalizmus vádja. Avantgárdizmusnak nevezi a bíráló azt, hogy ha a tanár a tanulókkal megbeszéli az osztályozás szempontjait, s esetleg módosít azokon; liberalizmusnak pedig azt, ha tekintetbe veszi a tanulók körülményeit.

Nézzük meg tehát, mit jelent az osztályozás szempontjainak megbeszélése.

Az egyik nevelőnek például az az eljárása, hogy az írásbeli házi feladatokat havonta beszedi és az írásbeli házi feladatokat így havonta egy jeggyel sommásan értékeli. A tanulók arra kérik a tanárt, hogy szóbeli

feleletükkel együtt osztályozza a napi írásbeli munkájukat is, mert ezekben együtt tükröződik aznapi teljesítményük. Más tanárnál, más iskolában esetleg ellenkező kéréssel állnak elő a tanulók, mivel a tanár éppen a fenti eljárást követi. S nem lehet avantgárdistának nevezni azt a tanárt, aki a kérésnek eleget tesz és az osztályozásban eddig követett szempontját *esetleg* (ahogy a szerzők mondják: *esetleg!*) módosítja. A szerzők tehát az osztályozás szempontjainak „esetleges módosításáról” beszélnek, nem pedig elvek feladásáról. A bírálók ne tudnák a különbséget elvek és szempontok között?

S most nézzük meg, mit jelent az, ha az osztályozásnál a tanár tekintetbe veszi a tanuló körülményeit? A tanulók körülményeire tekintettel lenni nem jelent elnézést. Úgy látszik, a szerzők itt ismét Kairovval pendülnek egy húron, aki ti. azt mondja, hogy „a tanítónak az osztályozás alkalmával lehetőleg egyforma mértéket kell alkalmaznia”. (I. m. 228. old.) Vinczéék éppen azt fejtegetik, hogy mit jelent a „lehetőleg egyforma mérték”. Vajon liberalizmus-e, ha a hosszantartó betegségből visszatérő, vagy súlyos családi konfliktusok között vergődő (válás, haláleset stb.), törekvő gyermek erőfeszítéseit az osztályozásnál — mint ahogy Vinczéék írják — *árnyalatokkal* honoráljuk, azaz fölfelé kerekítjük az osztályzatot? A bírálók „következetessége” az abszolút méretek nevében csak merevség, míg a könyv szerzői a *szocialista* humanizmus és a józan tanári belátás szellemében írnak a kérdéstről.

7. A bírálat IV. fejezete a könyv agitativ nevelő hatására tesz néhány megjegyzést.

Ezen a ponton sem fogadható el a bíráló kioktató hangja és még kevésbé kezdetleges tanácsai azokkal a szerzőkkel szemben, akiknek egyike (V. L.) az 1945 utáni magyar pedagógiatörténet (Táncsics, Magyar Tanácsköztársaság, A magyar óvoda története), a marxista iskolapolitika, (Politika és iskola) a neveléslélektan legtermékenyebb képviselője.

A bírálat ugyanis azt állítja, hogy a szerzők „a tudományos igazság meggyőző ereje helyett frázisokkal operálnak” és a frázisok mellett, mint tekintélyre, a Szovjetunióra hivatkoznak, „az átpolitizálás” eszközével élnek.

Ez a vád a szerzőknek a koedukáció kérdésére vonatkozó fejtegetéseivel kapcsolatban hangzik el. Megdöbbenő ez a vád egy olyan könyvvel szemben, amely a szovjet pedagógia tanításait valóban alkotó módon tárgyalja.

Vajon szükséges-e a szerzőket kioktatni arra, „hogyan éppen a Szovjetunió mellett csak valóban tudományos módon lehet agitálni. Egy-egy problémát előbb tudományosan ki kell fejtenünk, adott ismereteinkhez mértén állást kell foglalnunk, s csak azután kell rámutatnunk, hogy íme, a Szovjetunióban ez az igazságnak megfelelően van”.

Nézzük meg, mit írnak a koedukációról Vinczéék. Két tételt állítanak:

1. A koedukáció a neveléstudománynak nem középponti kérdése, csak az avantgárdista pedagógia tette azzá, azért, hogy a pedagógiai kérdések társadalmi összefüggéseiről elterelje a figyelmet.

2. A fiúk és lányok testi, lelki fejlődésének ritmusa eléggé különböz; és ezért a szerzők helytelennek ítélik a koedukációt.

Mindkét tétel, mégpedig *tudományos* tétel helytálló, csupán a második tételből levont következtetés nem feltétlen igazság, hanem a társadalom fejlődésével változó igazság. A szovjet társadalom fejlődésében eljutott oda, hogy ott a koedukációban a biológiai tények, mint negatívumok eltörpülnek azok mellett a tapasztalt előnyök mellett, amelyek egyelőre csak a Szovjetunióban adódnak. Az új helyzet azonban mit sem változtat azon, hogy a Szovjetunióban is az avantgárdisták hatására vezették be annakidején a koedukációt, bebizonyosodott annak akkori helytelensége, ezért tértek le a koedukáció útjáról, és csak a szovjet társadalom fejlődése tette lehetővé a kérdés jelenlegi megoldását, de változatlanul nem középponti kérdése a szovjet pedagógiának a koedukáció.

A könyv agitatív erejének hiányát próbálja bizonyítani a bíráló azzal is, hogy a következő sorokat kifogásolja: „A régi iskola nem törődött a gyermek gondolkodásának konkrét jellegével. Ezért a régi iskola tanulói verbalista módszerekkel tanultak.” A bíráló ismét csupán egyetlen szót hagy ki az idézett szövegből — a szerzők ugyanis azt írják, hogy a régi iskola *nem sokat* törődött — és ezzel a kihagyással meghamisítja a szerzők gondolatát.

A szerzők állításának alátámasztására álljon itt egyetlen statisztikai adat: A Horthy-rendszer polgári iskolájában négy év alatt 100 órában tanultak fizikát és 400 órában hittant. A hittantanítás — mint ahogy azt a szerzők máshelyütt kimutatják — szükségszerűvé teszi a verbalizmust az iskolákban, mert hiszen teológiai tételeket csak verbalista módon lehet elsajátítani. Miért törődött volna hát *sokat* a régi iskola a gyermeki gondolkodás konkrét jellegével? A szerzők hosszan kifejtik és teljes összefüggésében mutatják meg (vö. könyvük 84—94. lapját), miért volt érdeke a burzsoá pedagógiának a gyermeki gondolkodás konkrét jellegét tagadni és annak fejlesztését elhanyagolni.

A szerzőknek erről a tényeket feltáró fejtegetéséről azt állítani, hogy üres és elcsépelet frázis, enyhén szólva — meggondolatlanság.

S még nagyobb meggondolatlanság a Szent István Társulat által kiadott Lélektanból cáfolatul a következő mondatot idézni:

„Fogalmainkkal, ha nem is mindig, mégis rendszerint érzéki képzetek társulnak, s a fogalmakat kifejező szók pusztá, üres hangokká lennének, ha nem tudnók elképzelni ama tárgyakat, amelyeket elménkben felújítanak.”

Vajon a bíráló ezzel a mondattal azt kívánja bizonyítani, hogy a Szent István Társulat házi szerzőinek szívügye volt a gyermeket konkrét gondolkodásra, természettudományos szemléletre, materialista világnézetre nevelni?

Fentiekhez hasonlóan az agitatív hatás szempontjából bírálja a bíráló a könyvnek a tekintély kérdésre vonatkozó megállapításait. A szerzők ugyanis azt állítják, hogy a *burzsoá társadalom* egész propaganda apparátusa jóvoltából a gengszter, a detektív, a bankár és a szentek váltak mint tekintélyek a gyermeki erkölcs alapjává (121. lap). A bíráló

tiltakozik ez ellen, s azt állítja, hogy nevelőink nagy többsége között nagy nemzeti hőseinket, Rákóczit, Széchenyit, Kossuthot, Bemet, az aradi tizenhármát is eszményként állította a növendékei elé.

A szerzők azonban egyetlen szóval sem azonosítják a magyar pedagógusokat a burzsoáziával. Ezt az azonosítást a bíráló végzi el. Az idősebb pedagógus nemzedék önértékét ezáltal a *a bíráló* sérti meg.

Egy bíráló bírálataiban nem foglalkozhatunk a bíráló által felvetett és kifogásolt minden részlettel, de nem foglalkozhatunk a könyv érdemeinek méltatásával sem. Csak arra utalunk, hogy ha a bírálót valóban az építő szándék vezette volna, akkor nem siklott volna el a bevezető dicsérő frázisainak árán olyan nagyjelentőségű kérdéseken, mint például a mágikus-animista gondolkodásról szóló fejtegetések, amelyekkel a szerzők az egész burzsoá gyermeklélektan alól kihúzzák a talajt; az ambivalencia kérdésének mélyreható elemzésén, amellyel a mélylélektani iskolák egyik sarkalatos tanítását leplezik le, az ifjúság szexuális neveléséről mondottakon, hiszen jól tudják a bírálók, hogy erről a szerzők szólnak nálunk először a marxista szempontok szerint; de leginkább az egész könyv jelentőségét kellett volna objektíven megállapítani és akkor nem kellett volna a bíráló végén mentegetőznie.

Amikor Vincze László—Vincze Flóra könyvével és a róla szóló bírálatokkal kapcsolatban a szocialista gyermeklélektannak idevonatkozó néhány vitás kérdését felvetettük, elsősorban nem a könyv védelme, vagy a bírálók cáfolása volt a célunk. Az előző fejtegetések nem értelmezhetők úgy sem, hogy ezekkel egyoldalúan csupán a könyv pozitívumaira akartunk volna rámutatni. Nem kétséges, hogy a rendkívül hasznos, értékes gondolatokat, megállapításokat tartalmazó munka továbbépítésre, elmélyítésre szorul. E rövid írással csupán arra kívántunk rámutatni, mennyire hasznos lett volna és mennyire hasznos ma is az életkori sajátosságok pontosabb tisztázása, ezeknek helyes szocialista értelmezése, a gyermek lelki fejlődésére, nevelésére, a politikai és társadalmi konkrét összefüggésekre vonatkozó vita kibontakoztatása.

I R O D A L O M

- [1] Vincze László—Vincze Flóra: A gyermek fejlődésének és nevelésének kérdései. Bp. 1954. Tankönyvkiadó.
- [2] Bihari József: „Harcban a reakciós pedagógiával.” Köznevelés, 1955. február.
- [3] Berencz János: A dogmatizmus és revizionizmus jelenségeiről a magyar pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 1957. 3. szám.
- [4] Nowogrodzki: Entwicklungspsychologie. Berlin, 1957. (Az első lengyel kiadás 1954-ből való, nálunk ismeretlen volt.)
- [5] Fogarasi Béla: Logika. Bp. Akad. kiad. 1951. I. kiadás. 329. lap.